

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2019/2020 ikasturtea

***BULLYING-AREN PREBENTZIOA LEHEN
HEZKUNTZAN: HEZKUNTZA EMOZIONALA
ETA BALIOEN LANKETA***

Egilea: Olatz Seoane Martín

Zuzendaria: Iratxe Redondo Rodríguez

Leioan, 2020ko maiatzaren 27an

AURKIBIDEA

Sarrera	1
1. Marko teorikoa.....	2
1.1. <i>Bullying</i> -aren definizioa eta motak	2
1.2. Parte-hartzaileak eta horien ezaugarriak	3
1.3. Ondorio pertsonal eta psikologikoak	4
1.4. Prebentzioaren garrantzia eta prebentzio programen oinarriak	6
1.5. Hezkuntza emozionala prebentzio elementu bezala	7
1.6. Hezkuntza emozionala eta konpetentzia emozionalak.....	8
1.7. Noiz eta nola aplikatu hezkuntza emozionala	10
2. Metodologia eta lanaren garapena.....	11
2.1. Diagnostikoa.....	11
2.2. Diseinua/ Plangintza.....	12
3. Emaitzen azterketa	16
4. Ondorioak	21
5. Etika profesionala eta datuen babesa.....	24
6. Erreferentzia bibliografikoak	25
ERANSKINAK.....	28

Bullying-aren prebentzioa Lehen Hezkuntzan: Hezkuntza emozionala eta balioen lanketa

Olatz Seoane Martin

UPV/EHU

Bullying-a beti existitu den fenomenoa bada ere, azken hamarkadan kasuen kopurua eta horien intentsitatea handitu egin da. Hori dela eta, eskola-jazarpena errotik desagertaraztea egungo hezkuntza-sistemak duen erronka garrantzitsuenetariko bat da. Gai honetan sakontzeko asmoz, Gradu Amaierako Lan (GrAL) honen bitartez eskola-jazarpenaren prebentzioa hezkuntza emozionalaren ikuspuntutik nola landu daitekeen aztertu da. Era berean, Lehen Hezkuntzara zuzenduta dagoen eta konpetentzia emozionalen lanketan oinarritzen den prebentzio programa bat sortu da. Azkenik, proposamen didaktikoaren inplementazioak eskainitako emaitzek, hezkuntza emozionala fenomeno honi aurre egiteko bide eraginkor bezala aurkezten dute.

*Eskola jazarpena, prebentzioa, hezkuntza emozionala, proposamen didaktikoa,
Lehen Hezkuntza*

A pesar de que el *bullying* es un fenómeno que siempre ha existido, en la última década el número de casos así como su intensidad se ha incrementado. Debido a ello, la erradicación del acoso escolar se ha convertido en uno de los retos más importantes del sistema educativo actual. Con el objetivo de profundizar en este tema, a través de este Trabajo Fin de Grado (TFG) se ha analizado la prevención del acoso escolar desde el punto de vista de la educación emocional. Del mismo modo, se ha creado un programa de prevención dirigido a la Educación Primaria y basado en el desarrollo de competencias emocionales. Por último, los resultados de la implementación de la propuesta didáctica revelan la educación emocional como una vía eficaz para afrontar este fenómeno.

*Acoso escolar, prevención, educación emocional, propuesta didáctica,
Educación Primaria*

Even though bullying is a phenomenon that has always existed, in the last decade the number of cases and their intensity has increased. As a result, the eradication of bullying is one of the most important challenges in the current education system. In order to deepen into this subject, this Final Grade Project has been focused on the prevention of bullying through emotional education. Likewise, a prevention programme aimed at Primary Education has been created, based on the development of emotional competencies. Finally, the results obtained from the implementation of this didactic proposal have demonstrated that emotional education is an effective way to deal with this phenomenon.

Bullying, prevention, emotional education, didactic proposal, Primary Education

Sarrera

Jarraian aurkezten den Gradu Amaierako Lan honekin, hezkuntza sisteman beti existitu den eta *bullying* izenaz ezagutzen den fenomenoari aurre egin nahi zaio. Izan ere, Eusko Jaurlaritzak 2018-2019 ikasturtean 96 eskola-jazarpen kasu identifikatu zituen, azken hiru ikasturteetako kopururik handiena izanda.

Horren ondorioz, azken urteotan zenbait ekimen jarri dira abian, gurasoak eta ikastetxeak hainbeste kezkatzen dituen arazo horri konponbidea edo tratamendua emateko. Neurri horien artean, jazarpen-egoerak prebenitzea eta saihestea helburu duten prebentzio-programak nabarmentzen dira. Ildo honetatik, prebentzio plan gehienek amankomunean duten ezaugarri garrantzitsuenetariko bat emozioekin lotutako aspektuak lantzea da. Hori dela eta, hezkuntza emozionala eskola-jazarpenaren prebentziorako elementu inportante bat bilakatu dela esan daiteke. Halaber, jakin da emozioz ikasita dauden umeez jokabide-arazo gutxiago dituztela eta ongizate pertsonala eskuratzen dutela. Tamalez, prebentzio programak edo esku-hartzerako protokoloak martxan jarri arren, *bullying*-a guztiz desagertu ez izanak, fenomeno honek txikitatik eta etengabe lantzeko beharra erakusten duela ondorioztatu daiteke. Beraz, lan honen helburu nagusia eskola-jazarpenera desagertarazteko borrokan lagungarria den esku-hartze didaktikoa proposatzea da.

Hori argi izanda, orain aurkezten den lanak ondorengo egitura jarraitzen du. Lehenengoz, alderdi teorikoa aurkeztuko da, eskola jazarpenari eta hezkuntza emozionalean oinarritutako prebentzio programei buruz egindako bilaketa bibliografikoa aurkeztuz. Fenomeno hau ezagutzea, alde batetik jazarpena zer den argi definitzeko, eta beste alde batetik, prebentziorako esku-hartze eraginkorrak diseinatzeko orientabideak eskuratzeko lagungarria izango da. Honez gain, aurreko ekarpen teorikoan oinarrituz, errealitateari erantzuteko diseinatutako proposamen didaktikoa azaltzen da. Prebentziora bideratutako esku-hartze hau, 8-10 urte bitarteko ikasleei zuzenduta dago, eta hamaika saiotan banatzen da, non ikasleen adimen emozionala *bullying*-a prebenitzeko mekanismo gisa garatzea espero den. Azkenik, proposamen didaktikoa eskola batean aurrera eramateko aukera egon denez, ateratako emaitzak azaleratuko dira. Era berean, hasierako usteak eta errealitate praktikoa alderatuz, lanaren balorazioa eta hausnarketa pertsonala aurkezten da. Bertan, programaren eraginkortasun maila, lortutako jakintzen inguruko gogoeta eta prozesuan zehar aurkitutako oztupoak azalduko dira.

1. Marko teorikoa

1.1. *Bullying*-aren definizioa eta motak

Denboran zehar asko izan dira *bullying* kontzeptua aztertu duten autoreak. Hala ere, gaur egun oraindik onartuen izaten den definizioa Olweus-ek (1998) adierazitakoa da: “Ikasle bat erasotua da edo biktima bihurtzen da beste ikasle batek edo batzuek gauzatutako ekintza negatiboak behin eta berriro eta denbora jakin batean zehar pairatzen dituenean” (Olweus, 1998, 25. orr.).

Ildo honetatik, adituak bat datoz eskola jazarpen egoeren berariazko ezaugarriak zehazterakoan (Bisquerra, 2014):

- Harreman asimetrikoa: Jazarpena berdinen artean ematen bada ere, biktima eta erasotzailearen artean botere-desoreka existitzen da.
- Intenzionalitatea: Ez da kasualitatez agertzen den zerbait, erasotzaileak biktimari min egiteko asmo argia adierazten du.
- Errepikapena: Denboran zehar errepikatzen den ekintza da. Erasoa denboran jarraikortasun bat izatea ezinbestekoa da jazarpena dagoen ala ez erabakitzeko.
- Taldeka eta helduen begiradetatik urruti ematea: Jazarpena ezin da erasotzaile eta biktimaren arteko harreman batera murriztu, edota eraso ematen den testuingurutik isolatu.

Halaber, gertatzen diren erasoak modu ezberdinetan eman eta mota ezberdinetakoak izan daitezke. Hori dela eta, *bullying* moduak eta motak antolatzeke sailkapen ezberdinak proposatu dira.

Alde batetik, Ovejero, Smith eta Yuberok (2013) eskola jazarpena bi modutakoa izan daitekeela adierazten dute: zuzena, biktima erasotzailea nor den ezagutzen duenean eta jazarpena modu ireki batean ematen denean; edo zeharkakoa, erasotzailea ez denean azaleratzen, eta biktimari ez zaionean modu zuzen batean erasotzen.

Beste alde batetik, Garaigordobil eta Oñederrak (2010), jazarpen egoeretan ematen diren erasoak nolakoak diren kontuan hartuta, ondorengo moduak zehazten dituzte:

- Fisikoa: Biktimaren gorputzari zuzenduriko jarrera agresibo zuzenak (jotzea, bultzatzea...), edota biktimaren gauzei zuzenduriko zeharkako jarrera agresiboak (adibidez, bere gauzak lapurtzea, apurtzea edota ezkutatzea) biltzen ditu.
- Hitzezkoa: Biktima iraintzea edo gustuko ez dituen izengoitiz deitzea bezalako jarrera agresibo zuzenak, edota biktimaren inguruko gezurrak zabaltzea bezalako zeharkako jarrera agresiboak biltzen ditu.
- Soziala: Biktima isolatzea edo taldetik baztertzea dakartzaten ekintzak biltzen ditu. Esate baterako, taldetan egiten diren jolasetan parte hartzen ez uztea.
- Psikologikoa: Biktimari beldurra eragitea, bere autoestimua erasotzea, edo segurtasun-gabezia eragitea helburu duten agresioak dira. Dena den, *bullying* modu eta mota guztiek, nolabait, osagai psikologikoa izaten dute.
- Modu berriak: *Cyberbullying*-a, zeharkako jazarpena burutzeko IKT-ak erabiltzen dituen, eta *Dating violence*-a, bikote nerabeetan ematen dena eta xantaia emozionala erabiltzen duena.

Eskola jazarpena zer den ezagutzeak eta hau antolatzeke sailkapen ezberdinak erabiltzeak, kasu bakoitzaren berezitasunak erraztasunez identifikatzea ahalbidetzen du.

1.2. Parte-hartzaileak eta horien ezaugarriak

Eskola jazarpena talde fenomenoa bada ere, hiru parte-hartzaile nagusi nabarmentzen dira: erasotzailea, biktima eta lekukoak. Olweus (1993), Garaigordobil eta Oñederra (2010) eta Bisquerra (2014) bezalako autoreek, protagonista bakoitzak hartzen duen rola azalpena eta horren ezaugarri aipagarrienak zehaztu dituzte:

Erasotzailea: Biktima erasotzen duen haurra edo haurrak dira. Bi erasotzaile mota zehazten dira: erasotzaile proaktiboa, sozialki trebea den, jarrera oldarkorra duen, biktimarekiko enpatia gutxi sentitzen duen, eta jazarpena modu kontziente batean burutzen duen pertsona; eta erasotzaile erreaktiboa, sozialki hain trebea ez den, emozioak kudeatzeko zailtasunak dituen, eta jazarpena erasotua sentitzen denean eragiten duena.

Biktima: Beste haurrengandik jazarpena pairatzen duen eta erasoei aurre egiteko gai ez den haurra da. Bi biktima mota bereizten dira (Olweus, 1993): klasikoa, autoestimua eta ziurtasun maila baxuak dituen, isila eta sentikorra den, sozialki trebea ez den eta erasoaren aurrean negar eginez erantzuten duen biktima; eta proaktiboa, antsietate maila altuak erakusten dituen, emozioak kontrolatzeko zailtasunak dituen, eta erasoekiko jarrera oldarkorrek dituen biktima da. Ildo honetatik, biktima proaktiboa, testuinguruaren arabera “erasotzaile-biktimaren” rola hartu dezakeena da, hau da, denbora luzez jazarpena jaso duen haurra erasotzaile bilakatzen da, bera baino ahulagoak diren kideak erasotuz.

Lehenengo bi tipologia nagusi zehazturik, ondorengo taulan Cerezo (2009) eta Garaigordobil eta Oñederrak (2010) biktima zein erasotzailearengan identifikatu zituzten adierazle aipagarrienak aurkezten dira:

BIKTIMA	ERASOTZAILEA
Beldurra eta ihesaldia adierazten duten portaerak (jarrera isolatzaileak izatea, etab.)	Eraso fisikoak eta hitzezkoak burutzea (iraindu, jo, bultzatu, kidea lotsagarri utzi, zirikatu, etab.)
Segurtasun eza erakusten duten portaerak, adibidez, gazteagoak diren “lagunak” bilatzea.	Enpatia eza eta nahasmendu psikopatologikoak erakustea.
Eskola-errendimenduaren beherakada edota zenbait alderdietan atzera pausuak egitea (esfinterraren kontrol falta, etab.)	Eskolarekiko jarrera txarra erakustea (gauzak apurtzea, gezurrak esatea, oldarkortasuna erakustea, etab.)
Depresio eta antsietate handiko jokaerak izatea (gogo-aldaera bortitzak izatea, min fisiko eta psikikoa aurkeztea, etab.)	Biktima baztertzeko jokabideak erakustea. Gainera, beste kideengan eragiten du beraiek ere biktima marjina dezaten.

Lekuko edo ikusleak: Jazarpena ikusten duten edota jazarpen egoeraz kontziente diren gainerako haurrak dira. Reyzábal eta Sanzen (2014) arabera, ikusleek egoerarekiko erakusten duten jarreraren arabera bi mota bereizi daitezke: ikusle aktiboek erasoak sustatu edo gaitzesten dute; eta ikusle pasiboek jazarpen egoeran zuzenki parte hartzen ez badute ere, isilik mantenduz jazarpena baimentzen dute.

1.3. Ondorio pertsonal eta psikologikoak

Eskola jazarpen egoera batean inplikaturik dauden protagonista guztiek ondorio larriak pairatzen badituzte ere, hartzen duten rolaen arabera, sintomak eta sufrimendu mailak desberdinak izaten dira.

Biktimari dagokionez, egoera traumatiko guztietan bezala, pairatuko dituen ondorioak egoeraren ezaugarri eta berezitasunen arabera izango dira. Dena den, Gribbon eta Vilaplanak (2001) biktima desberdinekin egindako ikerketetan oinarrituz, ondorio komun batzuk zehaztu zituzten: depresioa, antsietate maila altua, segurtasun eza, autoestimu eta autokontzeptu baxua, gogo-aldarteak, harreman sozialak mantentzeko zailtasunak, bakardadea, dohakabetasuna eta gaitz fisiko larriak.

Bide honetatik, Piñuel eta Oñatek (2005) ondorioztatu zuten biktimak egoerari buruz egiten duen elaborazio psikikoa ezinbestekoa izango dela. Hau da, gertatutakoari emandako zentzuaren eta gertatutakoaren ondoren biktimak hartzen duen jarreraren arabera, sintomen larritasuna desberdina izango da. Halaber, Mora-Merchánnek (2006) egiaztatu zuen, jazarpenaren ondoren, biktima askok, bere erasotzaileengandik jasotako ideia negatiboak baieztatzen dituztenez, bigarren biktimizazio prozesu bat esperimentatzen dutela. Azkenik, ezin da ahaztu, kasu latzenetan biktimek bere buruaz beste egiten dutela.

Erasotzailearen kasuan, hauek dira Piñuel eta Oñatek (2006) eta Cerezok (2009) ikerketa ezberdinen bitartez bildutako ondorioetako batzuk: enpatia eta sentikortasun maila baxua, erruduntasun gabezia, eskola-errendimendu baxua, harreman sozial negatiboak eta arauak betetzeko zailtasunak. Gainera, ondorio hauek bere bizitza osoan zehar eragina izateaz gain, etorkizunean jarrera antisozialak edota psikopatikoak garatzeko arriskua agertzen dute. Hori dela eta, kasu askotan erasotzaileek laguntza psikologiko edo psikiatrikoa behar izaten dute (Garaigordobil eta Oñederra, 2010).

Azkenik, lekukoek beldurrean oinarritutako defentsa mekanismoak garatzen dituztenez, gehienetan biktimarekiko sentikortasun eta enpatia maila baxuak aurkezten dituzte (López, 2003). Jarrera horiek, etorkizunean, portaera indibidualistak eta berekoiak izatera bultzatzen ditu.

Bestalde, immobilismo horren aurrean errudun sentitzen direnek, erruduntasun sentimendu hauek helduaroan zehar mantendu ditzakete. Halaber, Olweus-ek (1993) defendatzen du erasotzailearen ekintzak zigortzen ez direnean, lekukoek erasotzaileak dituen jokaera agresiboak onargarritzat hartzen dituztela.

Jazarpenaren eraginak aztertzeak erakusten digu, fenomenoan parte hartu duten pertsona guztiek ondorio larriak pairatzen dituztela. Gainera, esperientzia traumatiko honek haien oraingo eta etorkizuneko bizitza baldintzatzen du. Beraz, jazarpena eman aurretik, beharrezkoa da hau ekidin ditzaketen prebentzio neurriak martxan jartzea.

1.4. Prebentzioaren garrantzia eta prebentzio programen oinarriak

Esan bezala, jazarpen egoera batean biktimek eta erasotzaileek jasan ditzaketen ondorioak ezagutzeak eskola jazarpena prebenitzeko eta horren ondorioak arintzeko esku-hartzeak garatzea ekarri du. Ildo honetatik, ikerketek erakusten dute eskola jazarpena ez emateko edota murrizten saiatzeko, balio dezaketen prebentzio programak martxan jartzea onuragarria izan daitekeela.

Hasteko, Garaigordobil eta Oñederrak (2010) adierazten duten bezala, prebentzio planak *bullying* kasuak eman aurretik hauek ez gertatzeari begira bideratuta dauden ekintza eta proposamenak biltzen dituzten programak dira. Gainera, bizikidetzatza atsegina, giro lasaia eta harreman sozial positiboak bermatzea dute helburu. Era berean, prebentzio programen baliagarritasuna ikertu diren aldietan hauen eraginkortasuna bermatu izan da. Hala nola, Yerger eta Gehretek (2011) ondorioztatu zuten, prebentzio programek berdinen arteko jazarpena prebenitzeko orduan, jokaera agresiboen murrizketan eta emozioen lanketan eraginkortasun maila altua erakutsi dutela.

Bestalde, prebentzio programek helburu komuna partekatzen badute ere, Ortegak (2004) hiru multzo handitan sailkatzen ditu: a) bizikidetzaren kudeaketa demokratikorako programa, irakasleen eta ikasleen artean zeregin global eta partekatu berri bat ezartzea dakarrena; b) emozioak, sentimenduak eta balioak lantzeko programa, bizitza sentimentala, emozionala eta balioak barneratzea dakarrena; eta c) talde-lanerako programa, elkartasunezko jardura instituzionalaren kontzientzia hartzea dakarrena.

Irizpide hauetan oinarrituz, ondoren, gaur egun nazioartean eta estatu mailan, eskola-jazarpena prebenitzeko programa eraginkorrenetako batzuk aurkezten dira:

KIVA metodoa: Finlandiatik ekarritako eskola-jazarpenaren aurkako prebentzio programa berritzailea da. Programa ikasleengan jazarpenarekiko kontzientzia eragitean oinarritzen da. Horretarako, programak emozioak, gaitasun sozioemozionalak eta balioak lantzen ditu, besteak beste. Izan ere, norbere emozioak ezagutzeak eta adimen emozionala

garatzeak bizikidetzari eta pertsonen arteko harremani buruzko balio positiboak barneratzea dakar. Hortaz, programaren azken helburua, hezkuntza emozionalean oinarrituz, errespetuzko pertsona enpatikoak, solidarioak eta konprometituak heztea da.

Berdinen Arteko Tutoretza plana (BAT): Espainian jatorria duen programa honek, eskoletan ematen den *bullying* arazoa ekiditeko eta elkarbizitza hobetzeko hezkuntza estrategia bat aurkezten du. Bere helburua ikasleen inplikazioaren bitartez, eskolan jazarpenik gabeko giroa sortzea da. Hori lortzeko, ikasle bakoitzari bikote bat esleitzen zaio. Elkartzeko honetan, batak tutore emozionalaren lana burutzen du, eta besteak berriz, tutorizaturik egonda, laguntza bat jasotzen du. Ikaskideen arteko tutoretza emozional hauetan oinarrituz, errespetua, empatia eta erantzukizuna garatzea espero da, hauek baitira elkarbizitzaren oinarritzko elementuak.

AVE programa: Espainian ere jatorria duen programa honen helburua ikasgelako tratu txarren portaerak goiz detektatzea da; eskola jazarpenaren aurkako esku-hartze goiztiarra ahalbidetzen duten prebentzio prozedurak ezarri. Halaber, ikasleak balioetan hezten ditu, eduki teorikoetan ez ezik, adimen emozionalean ere haz daitezela, bizitzarako hain erabilgarriak diren erremintak eskuratuz: empatia, elkartasuna eta eskuzabaltasuna.

Atal honetan, prebentzioa eraginkorra izan dadin kontuan izan behar ditugun alderdi nagusiak aipatu dira. Era berean, indarkeria prebenitzeko programen ebaluazioari buruzko ikerketetan oinarrituz, ondorioztatu da eraginkorrenak besteak beste honako arlo hauek lantzen dituztenak direla: bizi-trebetasunak, gizarte-trebetasunak, gaitasun emozionalak, autorregulazioa, pertsonen arteko arazoaren konponbidea, eta haserrearen erregulazioa (Del Rey eta Ortega, 2001). Hortaz, nabarmentzekoa da hezkuntza emozionalaren lanketa fenomeno honi aurre egiteko faktore nagusietako bat dela (Bisquerra, 2014).

1.5. Hezkuntza emozionala prebentzio elementu bezala

Adierazi den moduan, prebentzio programen xede nagusia eskola ikasleen hazkunde pertsonal zein akademikoa ahalbidetzen duen leku seguru bihurtzea da, hau da, eskolan bizikidetzaren egokia indartzen duen giro hobeezina lortzea (Díaz-López, Rubio-Hernández eta Carbonell-Bernal, 2019). Gainera, giro positibo honen sorkuntzarako, hezkuntza emozionala ezinbesteko alderdi bihurtzen dela frogatu izan da. Izan ere, elkarren arteko harremanak hobetzea, gatazken ebazpen baketsua eta eskoletan jazarpen kasuen kopuru

kezkarria murriztea ahalbidetzen du. Era berean, Bisquerrak (2014) nabarmentzen du eskola jazarpenaren prebentziorako esku-hartze eraginkorrak dimentsio emozionala barne hartu beharko lukeela.

Ildo honetatik, adimen emozionalaren inguruan burutu diren ikerketek desberdintasun nabariak azalarazten dituzte biktima eta erasotzaileen artean. Alde batetik, Garaigordobil eta Oñaderrak (2010) egindako ikerketak adierazten du enpatia bezalako trebetasunen gabeziak *bullying* kasu batean aktiboki parte hartzea eragiten duen arrisku-faktore argia dela. Hori dela eta, kasu gehienetan erasotzaileek enpatia maila baxuak adierazten dituzte. Ideia honetan oinarrituta, autore hauek hezkuntza emozionaleko programak inplementatzearen garrantzia nabarmentzen dute.

Beste alde batetik, Estévez, Carrillo eta Gómez-Medinak (2018) burututako ikerketa berri batek azaltzen du fenomenoan parte hartzen duten ikasleek (biktimak, erasotzaileek zein lekukoek), honen parte ez diren beste ikaskideekin konparatuz, adimen emozional maila baxuak erakusten dituztela. Horregatik, hezkuntza emozionalaren garapenak beste pertsonetikiko errespetua hobetzea eta aldi berean frustrazioaren kontrol handiagoa lortzea ahalbidetuko du.

Azkenik, Bisquerrak (2014) azpimarratzen du, hezkuntza emozionalean oinarritzen diren programak martxan jarri dituzten eskolek, ondorengo efektu positiboak esperimendu dituztela: pertsonen arteko errespetua (ikasleria, irakasleria eta familiak); lasaitasun eta segurtasun pertsonala; ikasleria irakasle zein beste kideengandik zainduta sentitzea; estresa, antsietatea eta egoera depresiboak hobeto kontrolatzeko ahalmena; frustrazioarekiko tolerantzia hobea; trebetasun sozialen hobekuntza; eta pentsamendu autosuntsigarrien murrizketa.

Labur esanda, atal honetan eskaintako egile desberdinen babes teoriko eta enpirikoek berresten dute, harreman estua existitzen dela adimen emozionalaren garapen egokiaren eta eskolan bizikidetzaren osasungarria eta jazarpenik gabekoa lortzearen artean.

1.6. Hezkuntza emozionala eta kompetentzia emozionalak

Hezkuntza emozionala zer den zehazteko, Bisquerrak (2000) emandako definizioan oinarritu gaitezke: “hezkuntza-prozesu jarraitu eta iraunkorra izanik, hezkuntza emozionalak, gaitasun emozionalen garapena giza-garapenaren funtsezko elementu gisa

sustatu nahi du; pertsona bizitzarako gaitzeko eta bere ongizate pertsonal eta soziala areagotzeko” (Bisquerra, 2000, 2. orr).

Autore honen definizioa kontuan izanda, ondorioztatu dezakegu hezkuntza emozionala bizitza osoan zehar luzatzen den hezkuntza dela. Modu honetan, jaiotzatik presente egon behar da. Era berean, hezkuntza emozionalaren helburu nagusia, emozionalki adimentsuak diren pertsonak heztea izango da; emozioak zer diren eta pertsonaren portaerari nola eragiten dioten dakiten pertsonak heztea, alegia (Muñoz-Prieto, 2017).

Horrez gain, hezkuntza emozionala, hezkuntza formalak asetzen ez dituen beharrizan sozialak asetzeaz arduratuko da. Beraz, hezkuntza emozionalean oinarritutako programek ikasleen garapen sozial eta pertsonala hobetzea, eta aldi berean, arazo desberdinen prebentzioa, hala nola, eskola jazarpena, izan behar dute helburu.

Helburu horien erdiespenerako, ezinbestekoa izango da hezkuntza emozionalean oinarritutako proposamenek kompetentzia emozionalen garapena bultzatzea. Kompetentzia emozionalak bizitzarako eta norberaren garapen integralerako oinarritzekoak diren gaitasun bezala ulertu behar dira. Halaber, Bisquerra eta Perezek (2007) bost kompetentzia nagusi sailkatzen dituzte:

- *Kontzientzia emozionala*: norberaren eta besteen emozioez kontziente izatea eta sentitzen ditugun emozioei izena ematea (hiztegi emozionala). Honetarako, emozio bakoitzaren abantailak eta desabantailak ezagutzea beharrezkoa da.
- *Emozioen erregulazioa*: bizitzen ditugun emozioei erantzuna ematea, emozio positiboak sustatuz eta emozio negatiboak aurre eginez. Funtsean, erregulazio emozionalerako estrategia desberdinak garatzen laguntzen digu, hala nola, lasaitzea, barne elkarrizketa, berregituratze kognitiboa, etab.
- *Autonomia emozionala*: dependentzia emozionalaren eta desloturaren arteko oreka izatea, hau da, gure buruan konfiantza izaten, autoestimua indartzen, modu positiboan pentsatzen, erabaki egokiak hartzen, eta erantzukizunak modu lasaian onartzen laguntzen gaitu. Hori dela eta, autokontzeptuaren lanketa ezinbestekoa izango da kompetentzia honen garapenerako.

- *Trebetasun sozioemozionalak*: harreman interpertsonalak izaten laguntzen duen gaitasun multzoa eskuratzea: entzute aktiboa, enpatia, jokabide asertiboa, etab. Hortaz, konpetentzia honen xedea egoera sozial desberdinen aurrean sor daitezkeen emozio positibo zein negatiboak maneiatzeko gai izatea da.
- *Bizitzarako nahiz ongizaterako konpetentziak*: norberaren ongizate pertsonal eta sozialaren eraikuntza ahalbidetzen zein galarazten duten alderdiak aztertzea. Hots, gizabanako guztion helburua zoriontsu bizitzea izanik, konpetentzia hauek bizitza osasuntsua eta orekatua eskuratzeko baliabideak eskaintzen dizkigute.

1.7. Noiz eta nola aplikatu hezkuntza emozionala

Konpetentzia emozionalen garapenak etengabeko lanketa eskatuko du, konpetentzia hauek zailenak baitira lortzen. Ondorioz, hezkuntza emozionalaren helbururik gorena konpetentzia emozionalak garatzea izanda, hezkuntza hau curriculumean integratu behar da eta eskolatze osoan zehar bermatu (Cruz et al., 2013).

Ildo honetatik, bi bide nagusi daude hezkuntza emozionala curriculumean integratzeko: zeharka, curriculumean biltzen diren irakasgai desberdinetan progresiboki landuz; edo zuzenki, hezkuntza emozionala lantzeko irakasgai propioa sortuz. Dena den, Bisquerrak (2003) burututako tesian oinarrituz, bigarren modua ez litzateke egokiena izango. Hortaz, hezkuntza emozionala zeharka lantzea litzateke egokiena; tutoretza orduetan hasiz, eta ondoren, gainerako irakasgaietara estrapolatuz.

Bestalde, emozioak landu nahi dituen hezkuntzak, helburu hauek izan beharko litzuzke ardatz: norberaren emozioei buruzko ezagutza hobe bat eskuratzea; besteen emozioak identifikatzea eta zuzenki izendatzea; norberaren emozioak erregulatzeko trebetasuna garatzea; emozio negatiboen ondorio kaltegarriak aurreikustea eta saihestea; emozio positiboak sortzeko trebetasuna garatzea; eta norbere bizitzan jarrera positiboa izatea (Bisquerra, 2010).

Halaber, kontuan izan behar da lantzen diren edukiak hartzailearen arabekoak izan behar direla (Bisquerra, 2000). Beraz, edukiak aukeratzeko orduan zenbait irizpide izan behar ditugu kontuan, hala nola, ikasleen adina, maila akademikoa eta aurrezagutzak, edukiak talde guztian aplikagarriak izatea, emozioei buruzko hausnarketa eragitea eta konpetentzia emozionalen garapena sustatzea. Dena den, lantzen diren eduki orokorrak

ondorengoak dira: emozioaren kontzeptua, emozio motak, norberaren zein besteen oinarritzko emozioen (amorrua, beldurra, tristura, estutasuna, lotsa, poztasuna, maitasuna, zorientasuna, gorrotoa, etab.) ezaugarriak eta kudeaketa, eta azkenik, emozioen kausak zein ondorioak (Bisquerra, 2000, 2012). Kasu honetan helburu nagusia eskola-jazarpenaren prebentzioa denez, gatazken ebazpen egokia, haserrearen erregulazioa, frustrazioarekiko tolerantzia-maila, autokontzeptua, enpatia eta autokontrolaren garapenean bereziki sakontzea ezinbestekoa izango da.

Azkenik, hezkuntza emozionalak praktikoa den eta talde lana bultzatzen duen metodologia eskatzen du, hau da, giro emozional egokia sortzea ahalbidetzen duen eta berdinen arteko laguntza sustatzen duen metodologia beharrezkoa izango da (Muñoz-Prieto, 2017). Modu honetan, ariketa emozionalen (*role-playing*, talde dinamika, autohausnarketa, jolasak, erlaxazioa, etab.) erabilpena iradokitzen da. Antzerkiek eta dramatizazio-teknikek ere garrantzi berezia dute; ahozko adierazpena, autoestimua, enpatia, trebetasun sozialak eta konpetentzia emozionalak garatzea ahalbidetzen dute eta (Bisquerra, 2014).

Orain arte bildutako informazio guztia aintzat hartuta, *bullying*-a eskoletatik desagertzea egun hezkuntza-sistemak duen zailtasunik handienetako bat da. Horrez gain, aztertutako prebentzio plan guztiek amankomunean duten ezaugarri garrantzitsuenetariko bat emozioekin lotutako aspektuak lantzea da. Gauzak horrela izanik, hezkuntza emozionala prebentziorako elementu inportante bat bilakatu daiteke. Horregatik, lan honen bidez *bullying*-a ekiditeko hezkuntza emozionalean oinarrituta sortu den proposamen didaktiko bat aurkezten da.

2. Metodologia eta lanaren garapena

Aurretik aipatu den bezala, esku-hartze proposamen honek adimen emozionalaren garapena *bullying*-a prebenitzeko mekanismo gisa sustatzea du helburu, Lehen Hezkuntzako ikasleengan trebetasun sozioemozionalak eta jarrera prosozialak bultzatzen dituzten gaitasun emozionalak garatuz.

2.1. Diagnostikoa

Proposamena aurkeztu aurretik, aurrera eramango den testuingurua ezagutzea ezinbestekoa denez, lehenik eta behin, ikastaldearen ezaugarriak azalduko dira. Kasu

honetan, 3. mailako Bizkaiko itunpeko ikastetxe batean kokatzen gara. Guztira 8-9 urteko 25 ikasle dira; 12 mutil eta 13 neska. Ikasle hauek aukeratzearen arrazoia, Practicum III-an eskuragarriak zirela izan da. Gainera, ikastalde honetan elkarbizitzarekin lotutako gatazkak eta harreman ezkorrak maiz ematen ziren. Horren ondorioz, ikasgelan giro negatiboa sortzen zen, ikasle asko eroso ez sentitzea zekarrena. Ikastetxearen inguru sozioekonomikoa aztertuz, aipatzekoa da herrian zerbitzu-sektorea gailentzen dela. Era berean, gurasoen ikasketa maila ertain edo goi mailakoa izanda, baieztatu daiteke familien maila sozioekonomikoa altua dela. Errealitate soziolinguistikoari dagokionez, eskolako familia gehienak erdaldunak direnez, euskara ez da ikasle gehienek ama-hizkuntza. Bestalde, testuinguru ez euskaldunetan bizi diren ikasleak daude.

Hainbat irakaslerekin izandako elkarrizketen ondoren, azken hamarkadan *bullying* fenomenoarekiko kontzientzia handitu bada ere, orokorrean kasuen kopurua eta horien intentsitatea ere handitu egin dela aitortzen dute. Ildo honetatik, *bullying*-a eskolan lantzen den gaia dela diote. Izan ere, prebentziorako programak eta esku-hartzeak martxan jarri dira. Hala ere, horrek ez du esan nahi eskola-jazarpena erabat desagertaraztea lortu denik, oso gai sakona dela eta etengabeko lanketa eskatzen duela onartu egin baitute. Aipatutako guztia kontuan izanda, proposamen didaktiko honen bidez eskola jazarpenaren aurkako borrokan laguntzea espero da.

2.2. Diseinua/ Plangintza

Aurkezten den proposamena, lan honen autoreak sortua izan da. Halaber, helburua *bullying*-aren prebentzioa izanik, hori lortzera bidean, ikasleek hurrengo **azpi helburuak** garatzea espero da:

- Norberaren eta besteen emozioak identifikatzeko, ulertzeko eta interpretatzeko gaitasuna sustatzea, autoerregulazioarekin batera.
- Ikasleen entzute aktiboa, komunikazio asertiboa, gogoeta eta pentsamendu kritikoa sustatzea.
- Ikasleen artean, erantzukizuna, errespetuzko eta tolerantziatzeko jarrerak eta gatazken konponbide baketsua sustatzea, elkarrizketa positiboaren bidez eta indarkeriarik gabe.
- Enpatia garatzea, besteen lekuan jartzen ikasteko eta pertsonen arteko harremanak zein talde-lana errazteko.
- Autoestimua positiboa sustatzea eta autoezagutza areagotzea.

Antolaketari dagokionez, material didaktiko hau marko teorikoan landu den Bisquerra eta Perezek (2007) proposatutako *bost kompetentzia emozionalen ereduaren* arabera egituratzen da. Izan ere, hezkuntza emozionala gaitasun emozionalen garapena sustatuz gauzatzen den etengabeko hezkuntza-prozesua da. Hori dela eta, hezkuntza emozionaleko kompetentzia bakoitza modu indibidualean lantzen da; hots, blokeka. Halaber, kompetentzia bakoitza lantzeko bi ariketa proposatzen dira. Hala eta guztiz ere, lehenengo kompetentzia, kontzientzia emozionala, garatzeko hiru ariketa sortu dira.

Esan bezala, guztira hamaika saio aurkezten dira. Heziketa materiala hiru hilabeteko iraupena izateko antolatu da; hala ere, taldearen beharren arabera antolaketa moldatu daiteke (proposamen taula *1. eranskinean* ikus daiteke). Saio guztiak tutoretza orduetan burutu dira. Dena den, saioen iraupena ezberdina izan da: saio laburrenak 40 minutukoak eta luzeenak berriz, 60 minutukoak izanik. Horrez gain, ariketa batzuk eguneroko errutina moduan planteatu dira. Hau da, sinpleenetik konplexuenera doan prozesu logikoa planteatzen da; apurka-apurka ezagutzak eraikitzeko, barneratzeko eta praktikan jartzera iristeko. Bestalde, prozesuaren jarraipen on bat ziurtatzeko, saioen arteko loturak ezarri dira, ezagutza berriak aurretiaz barneratutakoen gainean eraikitzeko. Era berean, heziketa-material honek *metodologia praktikoa* erabiltzen du; ezagutza emozionalak talde dinamikak, autoerreflexio, *role-playing* eta jolasen bidez jorratuz. Gainera, ariketaren arabera, jarduerak indibidualki, binaka, talde txikitan eta talde handitan lantzeko planteatzen dira.

Azkenik, aipatu beharra dago proiektuaren *ebaluaziorako* bi instrumentu sortu eta erabili direla. Alde batetik, esku-hartzearen hasiera eta amaierarako ikasleek betetzeko autoebaluazio orri bat prestatu da (*2. eranskina*), kompetentzia emozional bakoitzean landuko diren helburuak kontuan hartuta sortua izan dena. Hori dela eta, kompetentzia bakoitza 2-3 item desberdinen bitartez neurtu da. Gainera, zehaztasun handiagoa lortzeko, ebaluaziorako lau aukera txertatu dira (*oso ondo, ondo, hala-hola eta txarto*). Beste alde batetik, jarduera bakoitzean gertatutako aspekturik inportanteenak eskuratzeko erregistro narratiboa erabili da (*3. eranskina*). Erregistro hau GrAL honen autoreak eramandakoa izan da, ariketa bakoitzean zehaztuta dauden ebaluazio-irizpidetan oinarrituta.

Ondorengo taulan, esku-hartze honetako jarduerak laburbiltzen dira. Hala ere, jarduera bakoitza bere eduki, denbora, material/baliabide, garatzeko modu eta ebaluazio-irizpide zehatzekin batera sakonki azalduta ikus daiteke *4. eranskinean*.

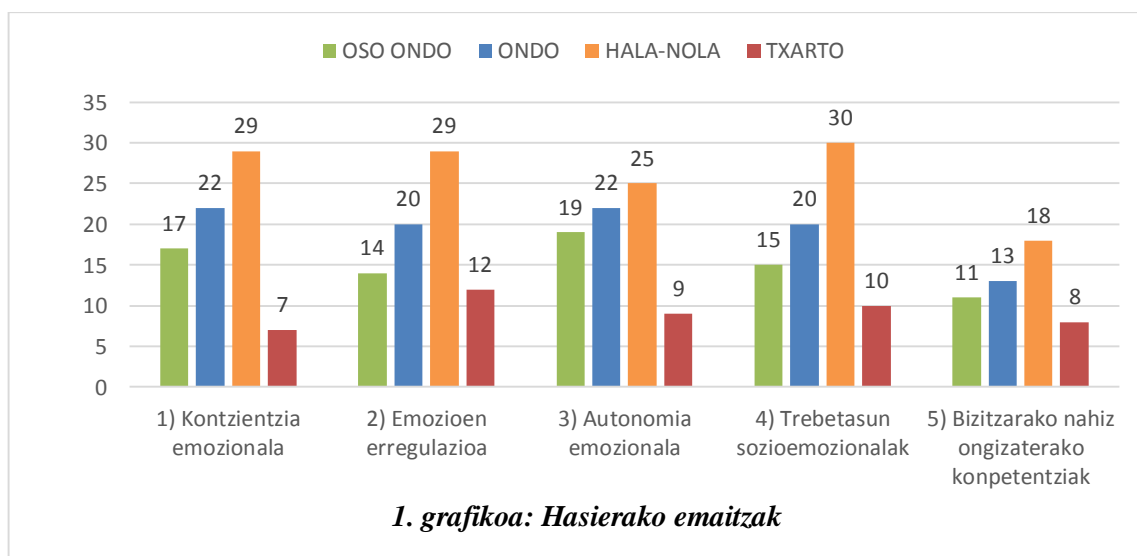
	Jarduerak	Denbora	Helburu didaktikoak	Jardueraren azalpena
1. Kontzientzia emozionala	1.1. Gure emoziotegia sortzen!	60 min.	1-Oinarrizko emozioak ezagutzea eta izendatzen jakitea (poztasuna, tristura, haserrea, beldurra eta lasaitasuna).	Ikasleek <i>emozioen hiztegi</i> propioa sortuko dute, sentitzen dutenari izena jartzen ikasteko. Hasteko, “emozio” hitzari buruzko <i>brainstorming</i> bat egingo da, emozioak zer diren eta zer ez diren zehazteko. Ondoren, bost talde sortuko dira. Talde bakoitzari oinarrizko emozio bat egokituko zaio emozio horren definizioa sortzeko; emozioa zer den, zer eta nola nabaritzen duten eta noiz sentitzen duten kontuan izanez. Azkenik, ikasleen lan guztiak aurkeztu eta zintzilikatuko dira, gelan <i>emozioen mural</i> handi bat sortuz.
	1.2. Sentimenduen panela: Nola sentitzen naiz?	40 min. (<i>Panela errutina moduan goizero eta arratsaldero 5-10 minutu</i>)	2-Norberaren emozioak identifikatzea eta egoera desberdinei lotzea.	<i>Sentimenduen panela</i> emotikono desberdinenez osatuta egongo da. Ikasle bakoitzak iman bat izango du, panelean itsatsiz momentu horretan sentitzen duen emozioa adierazi ahal izateko. Material honen erabilpen egokirako, ezinbestekoa da ikasgelako <i>errutinaren parte bihurtzea</i> ; ikasleek bere sentimenduen identifikazioa lantzeko eta kontzienteagoak izateko. Honen erabilpena hobeto ulertzeko, aurretik ariketa bat proposatuko da: bakoitzari <i>emozioak identifikatzeko fitxa</i> bat emango zaio, eta bertan paneleko emotikonoak koloreztatu gabe agertuko dira. Ikasleek musika <i>pasarte desberdinak entzun</i> eta beraiek sentitzen dutenaren arabera, emotikono bat edo gehiago koloreztatuko dituzte.
	1.3. Besteen emozioak identifikatzen eta ezagutzen.	40 min.	3-Emozio desberdinen keinu eta adierazleak besteengan identifikatzea.	Ikasleak binaka jarriko dira: batek zapi batekin bere begiak estaliko ditu; besteak berriz, irakasleak erakusten duen argazkia ikusi eta bere <i>gorputza</i> edota aurpegiko <i>keinuak</i> erabiliko ditu argazkian agertzen den <i>emozioa adierazteko</i> . Begiak itxita dituen ikasleak ukimena erabili beharko du emozioa asmatu ahal izateko. Ondoren, emozioa asmatu duen ala ez jakiteko, zapia kendu eta bere bikotearen aurpegia behatuko du. Azkenik, ikasleak txandakatuko dira.
2. Emozioen erregulazioa	2.1. Haserrea bideratzen.	60 min.	4-Emozio negatiboak identifikatzea eta ondorioak saihestea. 5-Emozioen erregulaziorako estrategia ezberdinak ezagutzea eta erabiltzea.	Hasteko, haserrea zer den eta zerk eragiten duen islatzeko <i>puxikaren teknika</i> erabiliko da: ikasleek haserrea sentitu duten egoerak esan ahala, irakasleak puxika puztuko du. Puxika lehertzean, barrutik paper batzuk irtengo dira. Paper horietan, haserreak eragiten dituen ondorio posible batzuk idatzita egongo dira. Ondorioak komentatu ondoren, haserrea erregulatzeko konponbideak pentsatu eta idatziko dituzte. Azkenean, haserrea bideratzen lagunduko dieten bi baliabide aurkeztuko dira: <i>haserrearen fitxa</i> (haserrea sentitu duen egoera eta emozio hori bideratzeko erabili duen teknika azaltzeko), eta <i>haserrearen kutxa</i> (fitxa bete ondoren bertan sartzeko, emozio horretaz askatuz).
	2.2. Nirekin egoteko tokia.	5 min. (<i>Beharrezkoa den bakoitzean erabiltzeko</i>)		Ikasgelan ikasleek haien emozioak adierazteko edota emozio negatiboak erregulatzeko <i>eroso sentitzen diren espazioa</i> sortuko da, holtz tolesgarri bat erabiliz. Ondoren, txokoaren funtzionamendu egokirako, ikasleek bete beharreko arauak zehaztuko dira eta bertan dauden baliabide desberdinak aurkeztuko dira: <i>liburuak, haserrearen kutxa, arnasketarako fitxa, etab.</i>
3. Autonomia emozionala	3.1. Desberdinak gara!	40 min.	6-Norbere burua maitatzea eta onartzea. 7-Aniztasunaz ohartzea eta positiboki baloratzea, ezberdintasunak errespetatuz.	Berdinak eta aldi berean desberdinak garelako ulertzen lagunduko dien bi ariketa proposatzen dira. Alde batetik, ikasleek “ <i>Laukitxoren istorioa</i> ” kontatzen duen bideoa ikusi eta horri buruz hausnartuko dute. Bideoak, irudi geometrikoen bidez, aniztasunaren gaia eta honen trataera modu erraz batean lantzen hasteko aukera eskaintzen du. Beste alde batetik, ikasleak haien eserlekuetan edo lurrean eseri eta banan-banan altxatuko dira <i>haiei buruz zerbait kontatuz</i> . Zerbait kontatu ondoren, ezaugarri bera duten ikaskide guztiak ere altxatu egin beharko dira. Azkenik, gertatutakoari buruz <i>hausnartuko</i> dute, norbere burua maitatzen eta onartzen ikasteko eta aniztasuna positiboki baloratzen jakiteko.

	3.2. Nire burua maitatzen dut. (Erlaxazioa)	40 min. (Erlaxazioa astero errutina moduan 5-10 min)	9-Pertsonen arteko harremanak hobetzea.	Ikasleek eroso sentitzen diren espazioa bilatuko dute. Guztiak prest daudenean, hiru arnasketa zuzenduko dira. Ondoren, <i>erlaxaziorako testua irakurriko</i> da. Sortu izan den testu honek, norbere gaitasunak eta mugak identifikatzen eta positiboki baloratzen lagunduko die. Gainera, ikasgelan hausnarketarako giro aproposa sortzeko baliagarria izango da. Hortaz, irakurketa amaitzean, bakoitzak paper batean erlaxazioan zehar identifikatutako <i>gaitasunak</i> eta <i>ahulguneak</i> idatzi eta besteekin partekatzeko aukera izango du. Azkenik, irakasleak bere burua den bezala maitatu behar dutela nabarmentzeaz gain, bakoitzari hobetu nahi dituen jokabideak adierazteko aukera emango dio.
4. Trebetasun sozioemozionala	4.1. Enpatia, besteen lekuan jartzen.	60 min.	8-Besteen emozioak identifikatzea eta erantzun enpatikoak ematen ikastea. 9-Pertsonarteko harremanak hobetzea.	Ikasleak biribilean jarriko dira eta erdian kutxa bat egongo da. Kutxaren barruan, egoera desberdinetan dauden pertsonak <i>nola sentitzen diren</i> ulertzen lagunduko dieten istorioak idatzita egongo dira. Ikasle batek, kutxatik paper bat hartu, eta bere ustez pertsona hori nola sentitu den eta zergatik azaldu beharko du. Erantzun desberdinak egon ahal direnez, erantzun guztiak konparatuko dira eta gertatutakoaren inguruan hausnartuko da. Azkenik, ariketa errepikatu daiteke beraiek idatzitako egoerak erabiliz: bakoitzari orri zati bat banatu eta bizi izandako egoera eta sentitutako emozioa idazteko eskatu.
	4.2. Nola moldatzen gara elkarrekin?	40 min.	10-Ongizate pertsonal eta sozialerako bizi-trebetasunak garatzea.	Bakoitzak, ikaskideekin mantentzen dituen harremanetan oinarrituz, ondo sentiarazten eta gaizki sentiarazten dizkioten hiru jarrera edo egoera idatziko ditu. Ondoren, talde txikietan (4-5 pertsona) elkartuko dira eta ideiak partekatuko dituzte. Azkenik, talde bakoitzeko bozeramaileak adostutako ideiak azalduko ditu. Gehien errepikatzen diren ideiak edo jarrerak kontuan izanda, guztion artean <i>elkarbizitarako arauak</i> sortuko dituzte. Hurrengo saiorako, irakasleak arauak orri handi batean idatziko ditu eta guztiok papera sinatuko dute, haien <i>konpromisoa</i> adierazteko.
5. Bizitzarako edo ongizaterako kompetentzia	5.1. Hitz egiteko txokoa.	5-10 min. (Beharrezkoa den bakoitzean erabiltzeko)	8-Besteen emozioak identifikatzea eta erantzun enpatikoak ematen ikastea.	Ikasgelan belarri baten eta aho baten txartelak erabiliz, <i>hitz egiteko txokoa</i> sortuko da. Baliabide hau ikasleei gatazken ebazpenerako balioko dien tresna da. Izan ere, txokoa entzun eta hitz egiteko txandak errespetatzen ikasteko erabiliko da. Txartelak aurkako aldeetan kokatuko dira. Horrela, aho txartelaren aurrean dagoen ikasleak hitz egiten duen bitartean, belarri txartelaren aurrean dagoenak argudioak eta azalpenak entzungo ditu. Ondoren, lekuak aldatuko dituzte.
	5.2. Eskolako gatazkak konpontzen.	60 min.	9-Pertsonarteko harremanak hobetzea. 10-Ongizate pertsonal eta sozialerako bizi-trebetasunak garatzea.	Dramatizazio-jarduerak inplikazio emozional handia duten ariketak direnez, <i>role-playing</i> ariketa bat proposatzen da. Helburua jazarpen egoerek eragin ditzaketen jarrera eta jokabideak saihestea denez, proposatzen den egoera eskolan maiz ematen den gatazka bat izango da. Irakasleak egoera ozenki irakurriko du eta ikasle bakoitzari pertsonaia bat esleituko dio. Pertsonaiek <i>bullying</i> egoera batean agertu ohi diren <i>rol nagusiak</i> irudikatuko dituzte: biktima, erasotzailea, erasotzailea jarraitzen dutenak, isilean mantentzen diren ikasleak eta biktima defendatzen dutenak. Ikasleek denbora izango dute dramatizazioa prestatzeko eta egokitutako rola bereganatzen saiatzeko. Ondoren, dramatizazioa burutuko da. Azkenik, bizi izandako esperientziaren inguruan hausnartuko da: <i>proposatutako arazoa, sentitu dituzten emozioak, bakoitzaren jarrera eta arazoaren konponketa</i> .

3. Emaitzen azterketa

Aurreko atalean azaldu den proposamen didaktikoa praktikan jarri ahal izan denez, emaitza jakin batzuk lortu dira. Dena den, kontuan izan behar da, gobernuak ezarritako larrialdi-egoera dela eta, esku-hartzea ezin izan dela bere osotasunean aplikatu. Hori dela eta, guztira 6 ariketa burutu dira; kompetentzia bakoitzetatik gutxienez ariketa bat. Ildo honetatik, emaitzen bilketarako bi instrumentu nagusi erabili dira.

Alde batetik, proiektua martxan jarri baino lehen ikasleek egindako autoebaluazio orriaren bitartez (2. *eranskina*), ikastaldearen hasierako egoera ezagutu ahal izan da. Hau da, bost kompetentzia emozionalen ereduari (Bisquerra eta Perez, 2007) jarraituz, ikasleen garapen emozionala blokeka aztertu ahal izan da. Beraz, autoebaluazio galdeketeri esker eskuratutako datuak hurrengo grafikoaren bitartez adierazten dira:



Oro har, kompetentzia guztietan gehiengoa tarteko balioetan identifikatzen da (*ondo* edo *hala-hola*); “*hala-hola*” aukera beti gailenduz. Muturreko balioek berriz (*oso ondo* edo *txarto*), pareko emaitzak lortu dituzte; *kontzientzia emozionalean* eta *autonomia emozionalean* izan ezik, non emaitza onak nagusitzen diren.

Era berean, nabarmentzekoa da hobekuntza eta lanketa gehien eskatzen duten gaitasun emozionalek (2. *Emozioen erregulazioa*, 4. *Trebetasun sozioemozionalak* eta 5. *Bizitzarako nahiz ongizaterako kompetentziak*) zerikusi zuzena dutela emozioen erregulazioarekin eta kudeaketarekin, bai eta bizikidetzaren osasuntsu eta asertiborako beharrezkoak diren gaitasun sozioemozionalekin ere.

Bestalde, ebaluaturiko aspektu guztien batezbesteko baloreak kontutan hartuta, proiektua martxan jarri baino lehen lortutako emaitzak taula honen bidez laburbildu dira (emaitzak zehaztasunez aztertzeko ikusi **5. eranskina**):

OSO ONDO	ONDO	HALA-HOLA	TXARTO
%21'71	%27'71	%37'43	%13'14

Aipatutako datu guztiak kontuan izanda, galdetegiak konpetentzia emozionalak garatzen eta bereganatzen jarraitzeko beharra erakusten duela esan daiteke, bereziki emaitza positiboak lortu ez diren gaitasunetan.

Bestetik, jarduera bakoitzean gertatutako aspekturik inportanteenak eskuratzeko erregistro narratibo bat (**6. eranskina**) eraman da aurrera. Aspektu garrantzitsuenak lanean islatzeko asmoz, ondoren jarduera bakoitzaren ebaluazioa egingo da, aurretik zehaztutako irizpideak eta ikasleen erantzun aipagarrienak kontuan izanik.

▪ 1. KONTZIENTZIA EMOZIONALA

1.2. Sentimenduen panela: Panelaren erabilera eskolako errutinaren parte bihurtzea lortu da. Honi esker, ikasleek klasera iristean, patioetik bueltatzean eta etxera joan aurretik haien sentimenduak identifikatzeko eta horiei buruz hausnartzeko momentua izan dute. Orokorrean, ikasleek hasieratik erraztasunez identifikatzen hasi ziren beraien emozioak. Gainera, askok hiru momentu horietaz gain, beste momentu batzuetan ere erabiltzen zuten. Adibidez, taldeka lan egin ondoren. Ildo honetatik, gehien adierazi dituzten emozioak haserrea eta alaitasuna izan dira. Dena den, oraindik askok bere sentimenduen adierazpena gehiago landu behar dute, hau da, batzuek nahiz eta panelean triste zeudela adierazi, gero ez zuten beste kideekin sentimendu hori agertzen. Bestalde, panela oso baliagarria izan da begiratze hutsarekin ikasleak nola sentitzen ziren jakin ahal izateko. Batez ere, patioetik itzultzen zirenean; patioan gatazka gehienak sortzen baitziren.

Bestalde, panela erabiltzen hasi baino lehen egindako ariketa asko gustatu zitzairen ikasleei, errutinatik apur bat aldendu zirelako. Horregatik, musika pasarte desberdinak entzun eta sentitzen zutenaren arabera emotikono bat koloreztatu behar zutenean, ikasgelan oso giro lasaia sortzea eta ikasleengan emozio desberdinak sortaraztea lortu zen. Ildo honetatik, bildutako fitxen erantzunei erreparatuz, ikasleek emozio desberdinak sentitu eta identifikatu zituztela ikusi ahal izan da. Azkeneko 10 minututan, ikasleek sentitutako emozioak eta nola identifikatu zituzten azaltzeko aukera izan zutenean,

erantzun interesgarriak eman zituzten: “Poza bularraldean nabaritu dut”; “haserre nengoela nekien nire taupadak handitu direlako”.

▪ 2. EMOZIOEN ERREGULAZIOA

2.2. Nirekin egoteko tokia: Ikasgelan alde zaurretik honelako espazio pertsonala bazegoen ere, ikasle askok ez zuten baliabide hau erabiltzen. Hori dela eta, tutoretza saio bateko azken minutuak erabili ziren bere erabilera hobeto zehazteko, arauak gogorarazteko eta gehitutako baliabide berriak aurkezteko, hala nola, *Haserrearen kutxa* eta *Emoziotegiaren liburua*. Hasieratik ikasleek baliabidea erabiltzen hasi ziren; bereziki azalpena eman aurretik erabiltzen ez zutenek. Gainera, ikasleek arauak errespetatzen zituzten: banan-banan sartzea, behar zutenean erabiltzea, barruan ez jolastea... Era berean, batek arauak errespetatzen ez zituenean, beste kideek gogoratzen zizkioten. Horregatik, ikasleak honen erabileran eta zainketan guztiz inplikatu direla esan daiteke. Bestalde, txokoan zeuden baliabide desberdinak erabili zituzten; bereziki *haserrearen kutxa*. Hori dela eta, kutxa husten zenean, hainbat papertxo aurkitzen ziren: “X-ek jo egin nau eta triste nago”; “Y-k beti molestatzen nau”; “Nire gurasoek ez didate X-ekin jolasten uzten”. Esan beharra dago, mezu batzuk oso gogorak zirela. Beraz, baliabide hau oso eraginkorra izan da haien arteko harremanak hobeto ulertzeko. Azkenik, *Emoziotegia* edota lasaitzeko fitxa desberdinak ere sarri erabiltzen zituzten. Esan daiteke, baliabide honi esker, ikasleek haien emozioak erregulatzen ikasi dutela, eta aldi berean, gela barruan zegoen giro txarra hobetu egin dela.

▪ 3. AUTONOMIA EMOZIONALA

3.1. Desberdinak gara: Ariketa honi hasiera emateko, *Laukitxoren* istorioa bideo baten bitartez ikusi behar zuten. Bideoa aurrera joan ahala, umeei horrelakoak esaten zituzten: “Ezin da sartu, ez da sartzen!”; “desberdina da”. Esan beharra dago, horrek istorioan hain sartuta ez zeuden umeei haien arreta bideoan jartzen lagundu ziela. Horrez gain, guztiek parte hartu zuten eztabaidan haien erantzunak justifikatuz: “Laukitxo aldatzen saiatzen dira, baina bera den bezalakoa da”; “ez dira konturatzen atea dela aldatu behar dena”; “batzuetan besteak gu bezala izatea nahi dugu”.

Saioaren bigarren parte aurkezteko, zer egingo zuten azaldu eta ikasleak berehala beraiei buruzko gauzak esaten hasi ziren: “Neba bat daukat”; “dantza egitea gustatzen zait”. Hala ere, gehiengoei gauza pertsonalak konpartitzea kostatu zitzaion. Hortaz, gomendagarria

da ariketa hasi aurretik irakasleak adibide bat baino gehiago esatea. Kasu honetan, ikasleen beharrak kontuan izanda, hauek dira erabili ditudan adibideak: “Eskuzabala naiz”; “besteei laguntzea gustatzen zait”; etab. Honi esker, gauza pertsonalagoak konpartitzen hasi ziren: “Bakarrik sentitzeak beldurtzen nau”; “haserretzen naizenean batzuetan oihukatzen dut”. Orokorrean, ikasleek pertsonok desberdinak garela onartu dutela eta aniztasunaren balorazio positiborako bidea eraikitzen hasi direla esan daiteke.

3.2. Nire burua maitatzen dut (Erlaxazioa): Ikasleak, goizero, klaseak hasi aurretik sintonia ariketa bat egiten dutenez, erlaxazio saio bat egingo genuela azaldu nienean, ez zeuden oso motibatuta, gauza bera egingo genuela pentsatu baitzuten. Dena den, erlaxaziozko saio hau beste helburu bat bilatzen zuen: ikasleek haien autokontzeptua lantzea eta honen balorazio positiboa garatzea. Hortaz, bakoitzak klasean bere espazio pertsonala bilatu (adibidez, mahai gainean besoak gurutzatuta), hiru arnasketa zuzendu eta erlaxazio testuaren irakurketa hasi zen. Irakurketan zehar, ikasle gehienek gorputz jarrera eta arnas egokia mantendu zuten eta begiak itxi zituzten. Beraz, gehienek erlaxazioa lortu zutela ondorioztatu daiteke.

Era berean, saioaren bigarren partean, ikasleek erlaxazioan zehar pentsatutako ideiak paper zati batean idatzi behar zituzten: gaitasunak, ahulguneak eta hobetzeko alorrak. Ondoren, aukera izan zuten paperean idatzitakoa gainerako kideekin konpartitzeko; alabaina, sei ikaslek bakarrik erabaki zuten ozenki azaltzea. Bestalde, batek hitz egiten zuen bitartean, besteek arreta guztia jartzen zuten berarengan, haien errespetu guztia eskainiz. Dena den, ozenki partekatu ez zuten ikasleen erantzunak irakurri ondoren, orokorrean norbere buruarengan alderdi positiboak zein negatiboak identifikatzeko gaitasuna adierazi dutela esan daiteke: “Alaia eta eskuzabala naiz”; “haserretzen naizenean oihukatzen dut”. Aipagarria da ikasle batzuek autoestimua baxua adierazi zutela, bere buruari buruz alderdi positiboak ez zituztelako idatzi. Hortaz, autokontzeptu eta autoestimuen lanketari zuzendutako ariketa gehiago egitea egokia izango litzateke.

▪ 4. TREBETASUN SOZIOEMOZIONALA

4.1. Enpatia, besteen lekuan jartzen: Ariketa bi ataletan banandu zen. Lehenik eta behin, ikasleak lurrean eseri eta kutxa ikusi bezain laster, galdezka hasi ziren. Ez zuten ulertzen zertarako zen. Beraz, zer egin behar zuten azaldu ondoren, gogotsu aritu ziren; guztiek parte hartu nahi zutelako. Espero bezala, egoera batek erantzun posible bat baino gehiago izan zuen; bakoitzaren ikuspuntuaren arabera: “Triste sentitu zen”; “nik uste dut

haserretuta zegoela”. Hala ere, orokorrean guztiek espero ziren emozioak esan zituzten. Beraz, guztiek oinarrizko emozioak identifikatzeko eta ondo izendatzeko gai izan ziren.

Bigarrenik, ariketa berdina planteatu zen baina beraiek idatzitako egoera batekin. Hasieran, ikasleek emozioa identifikatzeko ez zutela arazorik izango espero zen. Dena den, nabarmentzekoa da askotan ez zutela pertsona hori sentitutako emozioa identifikatu. Adibidez, askotan haserrea tristurarekin nahastu zuten. Edonola ere, umeei haien aukera justifikatzerako orduan, oso jarduera polita izan zen; baina, denbora falta izan zuten barruan zuten guztia azaltzeko. Hori dela eta, saioa luzatzea edota ariketa bi saiotan burutzea gomendagarria izango litzateke.

▪ 5. BIZITZARAKO EDO ONGIZATERAKO KONPETENTZIA

5.1. Hitz egiteko txokoa: Ikasleek kartelak horman itsatsita ikusi zituztenean, zer ziren eta nola erabili behar zituzten galdetzen hasi ziren. Hortaz, hasieratik, ikasle guztiak oso adi zeuden, eta jarduera azaltzean, isiltasuna nagusi izan zen gelan. Taldeka normalean izaten dituzten liskar edo arazo bat pentsatzeko denbora izan ondoren, honelako gatazkak planteatu zituzten: “Patioan nitaz barre egiten dutenean”; “gustuko dudak gauza bat apurtzen didatenean”. Ondoren, zozketa baten bitartez, ikasle batzuk egoera hauek antzeztu zituzten. Esan beharra dago, adibide hauetan ikasleen erantzunak eta jokabideak baldintzatuta egon zirela. Izan ere, beraiek egoera normal batean erabiltzen ez dituzten formulak erabili zituzten: “Barkatu, azaldu ahal didazu zergatik zauden haserre?”; “ulertzen zaitut, baina nik uste dut...”. Dena den, oso baliagarria izan zen txokoaren funtzionamendua ulertu zutela ziurtatzeko eta ikasleek gatazkak elkarriketaren bidez nola konpondu daitezkeen ikasteko.

Hortik aurrera, ikasleak txokoa erabiltzen hasi ziren. Hasieran, ikasle batzuek bakarrik erabiltzen zuten; aipatzekoa da guztiak neskak zirela. Beraz, gainerako ikasleen artean gatazka bat sortzen zenean, txokoa erabiltzera behartu ordez, baliabide hori erabili zezaketela gogoratzen nien. Denbora aurrera joan ahala, gero eta ikasle gehiagok erabiltzen zuten, gehienbat patio edota jantokitik bueltatzean. Gainera, txokoa erabiltzen zutenean, ikasleen jokabideak behatuz, haien artean entzuten zirela esan daiteke: hitz egiteko lekuz aldatzen ziren, aho-kartelaren behean zegoen ikasleak bakarrik hitz egiten zuten, etab. Halaber, ikasleek besteen argudioak ulertzen eta enpatiaz jokatzeko saiatzen ziren, ikasleen artean horrelako iruzkinak entzuten baitziren: “Orain ulertzen dut zergatik haserretu zaren”; “horregatik zaude triste?”; “esan duzuna ulertzen dut”. Kontuan hartu

behar da, txoko hau sortu baino lehen, arazo bat sortzen zen bakoitzean garrasiak eta errespetu faltak zeudela: “¡Lo has hecho a propósito!”; “ez dut zurekin inoiz jolastuko”. Era berean, tresna hau beraien autonomia garatzeko oso baliagarria izan da; lehen arazo bat zutenean beti irakaslearengana jotzen zutelako.

4. Ondorioak

Arestian ikusi ahal izan den moduan, lanak guztia egituratzen zuen bi aldagai lotzen zituen: eskola-jazarpena eta hezkuntza emozionala. Halaber, lan honen helburu nagusia *bullying*-aren prebentzioa izan da, adimen emozionalaren lanketaren bitartez. Modu honetan, eskola-jazarpenarekin zerikusia duten jokabideei aurrea hartzeko, konpetentzia emozionalak garatzeko estrategia eta erreminta ezberdinak eskaintzen dituen esku-hartzea sortu da.

Heziketa-material honen eraginkortasuna aztertzeko, Lehen Hezkuntzako 3. mailako ikastalde batekin aurrera eraman da. Hasteko, esan beharra dago programak ikasleen artean harrera ona izan duela. Izan ere, ikasleei errutinatik aldentzen ziren ariketak proposatzen zitzaenez, gogotsu aritu dira eta nolabait ikasle guztien inplikazioa lortu egin da. Bestalde, orokorrean programak aipatutako konpetentzia emozionalak garatzeko eraginkortasun maila ona erakutsi du. Dena den, konpetentzia bakoitza sakonago aztertuz, ondorengo ondorioak atera daitezke.

Lehenengo konpetentziari dagokionez, *kontzientzia emozionala*, azpimarratu daiteke proiektuaren ostean, ikasleek euren oinarrizko bost emozioak (poztasuna, tristura, haserrea, beldurra eta lasaitasuna) identifikatzeko eta ulertzeko gai direla. Hau lortzeko, oso baliagarri izan da “*sentimenduen panela*” ikasgelako errutinaren parte bihurtzea, honi esker ikasleek egunean zehar sentitzen zutenari buruz hausnartzeko aukera izan baitute.

Bigarren konpetentzia, *emozioen erregulazioa*, lanketa gehien eskatzen zuenatariko bat zen, ikasleek haien emozioak autoerregulatzeko zailtasunak erakusten baitzituzten. Hori dela eta, ikasleen artean gatazka eta liskar asko zeuden. Hala ere, aurrerapen handiena izan duena da. Zentzu honetan, “*Nirekin egoteko tokiak*” ezinbesteko garrantzia izan du. Honi esker, ikasgelan ikasleak emozioak adierazteko edota erregulatzeko eroso sentitzen ziren espazioa sortu da, eta bertan, ikasleek sentimenduak askatzeko teknika desberdinak ezagutu eta erabili dituzte (*haserrearen kutxa, liburuak, erlaxazioa ariketak...*).

Hirugarren konpetentziari erreparatuz, *autonomia emozionala*, esan beharra dago proiektuaren hasierako autoebaluazioetan lortutako emaitzak orokorrean positiboak baziren ere, ikasleen erantzunak banan-banan aztertuz (*5. eranskina*) askok autoestimu baxua adierazi zutela ikusi ahal izan zela. Hau da, askok ez zuten bere burua zen bezala maitatzen. Ondorioz, autoestimu positiboa sustatzeko eta autoezagutza areagotzeko ariketak burutu dira. Erregistro narratiboan aipatu den bezala, esku-hartzea aplikatu ondoren, arlo honetan ikasleek erdi-maila lortu dutela esan daiteke. Izan ere, oraindik ikasle askok bere buruari buruzko aspektu positiboak identifikatzeko zailtasunak erakusten dituzte. Beraz, esan beharra dago helburu hau ez dela guztiz lortu eta etorkizunean autoestimu sendo bat eraikitzeke ariketa gehiago proposatu beharko liratezkeela.

Laugarren eta bosgarren konpetentziak, *trebetasun sozioemozionalak eta bizitzarako nahiz ongizaterako konpetentziak*, beste pertsonetikiko interakzioa gehien lantzen dutenak dira. Horregatik, ezinbestekoak dira gelan bizikidetzaren giro osasuntsua sortzeko eta, era berean, eskolako jazarpenarekin zerikusia duten jokabideak saihesteko. Alde batetik, laugarren konpetentziari erreparatuz, "*Enpatia, besteen lekuan jartzen*" ariketa burutu zenean, ikasleek beste kideen emozioak identifikatzeko eta ulertzeko gaitasuna adierazi zuten. Dena den, egunerokotasunean gatazkaren bat sortzen zenean ez ziren bestearen lekuan jartzeko gai. Beste alde batetik, bosgarren konpetentziari dagokionez, ikasleek elkarri entzuten eta gatazkak beraien artean konpontzeko kapazak izan dira. Hala ere, batzuetan ikasleek jarrera ezkorrak baztertzeko eta gatazkak modu baketsuan konpontzeko zailtasunak izan dituzte. Hori kontuan izanda, proiektuaren ostean ikasleek maila ertaina lortu dutela adierazi daiteke; ikasleengan aurrerapenak ikusi badira ere, besteen emozioak eta besteekiko interakzioa inplikatzeko dituzten arloek konplexutasun handiagoko prozesuak direlako. Hortaz, oso gaitasun zailak dira umeei hain denbora tarte txikitik garatzeko.

Ondorioztatu daiteke beraz, programak hezkuntza emozionala lantzeko eta ikasgelako giroa hobetzeko eraginkortasun maila altua erakutsi duela. Modu honetan, berebiziko garrantzia izan dute errutina bezala proposatu diren ariketak (*1.2., 2.2., 3.2. eta 5.1.*). Konpetentzia emozionalek etengabeko lanketa eskatzen duten konpetentziak izanda, ikasgelan horien garapena sustatzen duten errutinak sortzea oso eraginkorra izan baita. Gainera, honen bitartez, ikasleek, tutoretza saioetan landutakoa beste irakasgaietan ere

erabiltzeko aukera izan dute. Hau da, ikasleak gai izango dira eskuratutako gaitasunak beren bizitzako esparru guztietara estrapolatzeko.

Aurkeztu diren emaitzak positiboak izan arren, ezin dira ahaztu proiektuaren aplikazioak aurkeztu zituen mugak. Batez ere, sortu ziren mugen azterketa oso baliagarria izango delako etorkizuneko aplikazioei begira. Lehenik eta behin, bizi izan dugun osasun-larrialdiak eskola guztien itxiera eragin zuen. Ondorioz, heziketa material hau bere osotasunean aplikatzea ezinezkoa izan da. Hots, proposatutako hamaika ariketetik sei bakarrik gauzatu ahal izan dira. Era berean, esku-hartzea hasi aurretik ikasleek autoebaluazio testa burutu bazuten ere, amaierakoa ezin izan zen pasatu. Hori dela eta, proiektua martxan jartzearekin lortutako aurrerapenak ezin izan ziren kuantitatiboki neurtu. Horrez gain, emozioen lanketa epe luzean eta etengabe garatu beharreko gaia da (Bisquerra, 2000). Hala ere, proiektu hau denbora mugatu batean garatu denez, esku-hartzeak gai honi hasiera bakarrik emateko baliagarria izan dela ondorioztatu daiteke. Hortaz, etorkizunean eraginkortasun handiagoa bermatzeko, konpetentzia emozionalak garatzeko ariketa gehiago burutzea eta esku-hartze honetan errutina bezala proposatutako ariketei eustea komeni da.

Bigarrenik, laginaren tamaina txikia izan da, hots, esku-hartzea ikastalde bakar batekin burutu ahal izan da. Zentzu honetan, lortu diren emaitzak baieztatzen diren ahal ez hobeto egiaztatu ahal izateko, gomendagarria litzateke hurrengo aplikazioetan lagin handiago eta heterogeneoagoa erabiltzea.

Hirugarrenik, erabilitako bi ebaluazio instrumentuak, erregistro narratiboa eta autoebaluazio orria, lan honen egileak sortutakoak dira. Beraz, instrumentuek ez dute balidazio prozesu bat jarraitu. Beraz, ezin da erabilitako instrumentuen baliagarritasun psikometrikoa ziurtatu. Horregatik, etorkizunean baldintza horiek bermatzen dituzten beste tresna batzuk ere erabili daitezke.

Dena den, aipatutako mugez gain, orokorrean sortutako programa Lehen Hezkuntzan eskola-jazarpenaren prebentzioa hezkuntza emozionalaren bitartez lantzeko baliabide egokia eta eraginkorra dela esan daiteke. Egia da badirela beste bide batzuk eskolako indarkeria prebenitzeko. Hala ere, hezkuntza emozionala aukeratu da arazoaren muinera zuzenean jotzen duelako, hau da, ikerketa askok *bullying* egoeretan parte hartzen duten ikasleen jokabideen oinarrian adimen emozional maila baxuak detektatu dituztelako.

Era berean, aurkeztu den proposamen didaktikoa lan honen egileak sortutako programa originala da, eta Lehen Hezkuntzako edozein mailatan erraz moldatu daitezkeen jarduera emozionalak proposatzen ditu. Bestalde, azaldu den bezala, eraginkortasun maila on bat erakutsi du, ikasgelan eskola-jazarpenaren agerpena ekiditeko jorratu behar diren faktore erabakigarrietan arreta jarritz. Era berean, denboran lan eginez, konpetentzia emozionalak modu ezin hobean garatzeko, autoestimua hobetu ahal izateko, eskola-jazarpen egoerak identifikatzen eta horien aurrean erreakzionatzen jakiteko, eta eskoletan indarkeria murrizteko abiapuntutzat aurkezten da. Gainera, eskola-jazarpena murriztea helburu garrantzitsuena izanda ere, ondorio onuragarriak aurkeztu ditu norberaren ongizate pertsonalaren eta ikasle guztien motibazio akademikoren garpenean.

Nolanahi ere, prebentzio programa hauen eraginkortasuna eta onurak epe luzera ikusten dira. Hau da, programa honen indargunea jazarpena eman aurretik hau ez gertatzeari begira bideratuta dauden ekintza eta proposamenak biltzea da. Beraz, prebentzio programa honek hurrengo ikasturteetan gerta daitezkeen eskola-jazarpen kasuen kopurua jaistea ekarriko duela espero da. Hala eta guztiz ere, hezkuntza-komunitate osoaren ahalegina eta inplikazioa beharrezkoa izango da, jarrera negatibo horiek arintzeko eta aipatutako ondorio positiboak erdiesteko.

Azkenik, ondorio orokor moduan azpimarratu beharra dago eskola-jazarpena etetea zaila bada ere, ez dela ezinezkoa. Edonola ere, eta atal honi amaiera emateko, kontuan hartu behar da hezkuntza emozionalean oinarritutako proposamen bakar batek ez duela inor egun batetik bestera aldatuko, baina, ikasturte guztietan honelako proposamenak lantzeak ikasleen gaitasun emozionalen maila hobetzea eta ondorioz, ikasleen artean eskola-jazarpena nabarmenki murriztea ekarriko du (Goleman, 1996).

5. Etika profesionala eta datuen babesa

Lanari amaiera emateko, atal honetan, aurkeztu den lanaren babesa eta konfidentzialtasuna bermatzeko jarraitu den prozedura azalduko da, hau da, aspektu etikoak nola jorratu diren. Lehenengoz, esan beharra dago, oinarritzko eskubideen esparruan eta Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalean enuntziatutako eskubideen arabera jardun dela.

Bigarrenik, esku-hartzearen aplikazioa EHU-ko irakaslearekin batera adostu eta bere oniritzia jaso zen. Era berean, honen inplementazioarekin hasi baino lehen, eskolaren

baimena lortu zen, aldez aurretik zentroari baimen informatiboa helaraziz (ikusi 7. *eranskina*). Bertan, esku-hartzearen helburu nagusiak eta parte-hartzaileentzat inplikatzeko zituen onurak azaltzen ziren, ikasleen parte-hartze askea sustatuz.

Bestalde, konfidentzialtasun eta datuen babeserako jarraibideak errespetatu dira. Halaber, bildutako datuak GrAL-aren helburuak erdiesteko soilik erabili dira, ikastaldearen onerako eginez, eta oinarri etikoetan eta legezko arauetan oinarrituz. Azkenik, proposamena ikastetxeko tutorearekin batera aurrera eramane da, bere gainbegirada eta adostasuna egiaztatuz.

6. Erreferentzia bibliografikoak

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Bartzelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbo: Desclée.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbo: Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. eta Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas: Análisis y propuestas de intervención*. Madril: Ediciones Pirámide.
- Cruz, V., Caballero, P., eta Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410.
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., eta Elipe, P. (2018). Programa “Asegúrate”: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar*, 26 (56), 39-48.

- Del Rey, R. eta Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España_ la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 41, 133-145.
- Díaz-López, A., Rubio-Hernández, F. J. eta Carbonell-Bernal, N. (2019) Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 124-135.
- Estévez, C., Carrillo, A., eta Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD De Psicología)*, 1(1), 227- 238.
- Garaigordobil, M. eta Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales*. Madril: Pirámide.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Bartzelona: Kairós.
- Gribbon, L. eta Vilaplana, T. (2001). *Arizona Prevention Resource Center Sheet in Bullying*. Phoneix, AZ: Arizona Prevention Resource Center.
- KiVa. (2019). *KiVa bi hitzetan/programa*. <http://www.kivaprogram.net/basque/kiva-bi-hitzetanprograma> -tik eskuratuta. [Kontsulta: 2019/12/05]
- López, L. (2003). *La violencia escolar en los centros educativos del nivel medio superior. Análisis y proyección hacia los docentes*. Tesi doktora. Madrilgo Unibertsitate Konplutentsea.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 66-67.
- Mora-Merchán, J.A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadores de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-26.
- Muñoz-Prieto, M. M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela Abierta*, 20, 35-46.
- Núñez, C. eta Romero, R. (2013). *Emoziotegia, esan zer sentitzen duzun*. Madril: Palabra Aladas, Sl.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madril: Ediciones Morata.
- Ortega, R. eta Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Bartzelona: EDEBÉ.
- Ovejero, A., Smith, P. K. eta Yuvero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Madril: Biblioteca Nueva.
- Piñuel, I. eta Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acosos escolar en alumnos de Primaria, Eso y Bachiller*. Madril: Instituto de Inovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
- Piñuel, I. eta Oñate, A. (2006). *Informe Cisneros V: Violencia y acoso escolar en España..* Madril: Instituto de Inovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
- Programa TEI. (2019). *Bases teóricas (síntesis) y estrategias de intervención*. <http://programatei.com/programa-tei/>-tik eskuratuta. [Kontsulta: 2019/12/05]
- Reyzábal, M.V. eta Sanz, A.I. (2014). *Resiliencia y acoso escolar: La fuerza de la educación*. Madril: Editorial La Muralla.
- Rovira, G. (2011). Educación Física: una vía para el autoconocimiento. *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz. Memoria Académica de la FaHCE*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1409/ev.1409.pdf-tik eskuratuta. [Kontsulta: 2020/02/14]
- Ruillier, J. (2004). *Por cuatro esquinitas de nada*. Bartzelona: Juventud.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Paris: Kairós.
- Vallejo, M. A. (2006). Atención Plena. *EduPsykhé*, 5 (2), 231-253.
- Yerger, W. eta Gehret, C. (2011). Understanding and dealing with bullying in schools. *The Education Forum*, 75 (4). 315-326.

